

SAĞLIK HİZMETLERİ MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNİN BAŞARI YÖNELİMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

THE EFFECT OF LEARNING STYLES OF HEALTH SERVICES VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS ON SUCCESS ORDER

Aysel ARSLAN¹

Başvuru Tarihi: 14.09.2021 Yayına Kabul Tarihi: 19.04. 2022 DOI: 10.21764/maeuefd.995051

Araştırma Makalesi

Özet: Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin başarı yönelimlerinin yordaması ve üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi, öğrenme stilleri ile başarı yönelimleri arasındaki korelasyonun yönü ve düzeyinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın modeli olarak tarama modeli benimsenmiş olup veriler kolayda örneklemi yöntemiyle elde edilmiştir. Çalışma grubu Türkiye'nin İç Anadolu bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde sağlık alanında öğrenim gören 339 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri 2020-2021 akademik yılı ikinci yarısında "Sağlık Bilimleri Öğrencileri için Öğrenme Stilleri Ölçeği" ve "2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği"nin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, Kolmogorov-Smirnov, Pearson korelasyon analizi, basit doğrusal regresyon, DFA ve YEM analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin öğrenme stilleri ile başarı yönelimleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir korelasyonun olduğu saptanmıştır. Öğrenme stilleri değişkeninin başarı yönelimleri değişkeni üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu ve %29'lük kısmını açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin her bir faktörü için uygulanan basit doğrusal regresyonda öğrenme stillerinin faktörleri arasında başarı yönelimlerini en yüksek düzeyde açıklayan faktörün görsel öğrenme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. YEM analizi bulgularında ise öğrenme stilleri ölçeğinin tüm faktörlerinin başarı yönelimleri üzerinde pozitif yönde anlamlı düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Öğrenme Stili, Başarı Yönelimi, Üniversite, YEM*

Abstract: In this study, it was aimed to determine the prediction of university students' learning styles on their achievement orientations and the level of influence on them, and to determine the direction and level of the correlation between learning styles and achievement orientations. The survey model was adopted as the model of the research, and the data were obtained by the convenience sampling method. The study group consists of 339 students studying in the field of health at a state university located in the Central Anatolia region of Turkey. Research data were obtained by applying the "Learning Styles Scale for Health Sciences Students" and "2x2 Achievement Orientations Scale" in the second semester of the 2020-2021 academic year. In the analysis of the data obtained, descriptive statistics, Kolmogorov-Smirnov, Pearson correlation analysis, simple linear regression, CFA and SEM analysis techniques were used. According to the research results; it was determined that there was a moderate positive correlation between the learning styles of the students and their achievement orientation. It was determined that the learning styles variable had a positive effect on the achievement orientation variable and explained 29% of it. In the simple linear regression applied for each factor of the scale, it was concluded that the factor that explains the achievement orientations at the highest level among the factors of learning styles is visual learning. In the SEM analysis findings, it was concluded that all factors of the learning styles scale had a positive and

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas/Türkiye, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

significant effect on achievement orientations.

Keywords: *Learning Style, Achievement Orientation, University, SEM*

Giriş

Öğrenme; bireyin herhangi bir konuda var olan ya da kendi oluşturduğu bilgileri edinme ve bu bilgileri yaşamında kullanma sürecidir. Doğduğumuz andan itibaren çevremizdeki her türlü uyararı algılayarak onlarla ilgili çeşitli bilgileri öğreniyoruz. Bu bilgilerin bir kısmı kavramlarla ilgili iken bir kısmı davranış ve becerilerle ilgilidir. Kolb (2005) öğrenmenin bireyin algı, duyu, düşünce ve davranışlarının birlikte bir bütün olarak ortaya konulduğu, çevrenin etkisiyle şekillenen sonuç olduğunu belirtmektedir. Her bir bireyde bu bileşenler farklılık göstereceği için herkesin aynı şekilde ve aynı düzeyde her konuyu öğrenemeyeceğinden yola çıkılarak öğrenme stilleri kavramı oluşturulmuştur.

Öğrenme stili

Bireyi diğer bireylerden ayıran kişisel farklılıklar öğrenme farklılığını da belirleyerek bireyin öğrenme hayatını doğduğu andan itibaren şekillendirmektedir. Öğrenmeye ilişkin farklılıklar öğrenme stillerindeki farklılıkları oluşturmaktadır. Birey süreç içerisinde bedensel ve zihinsel olarak geliştikçe sahip olduğu öğrenme stili belirginleşmekte, farklı şekillerde öğrenmeye ve değişime direnç gösterir hale gelmektedir (Dunn, Griggs, Olson, & Beasley, 1995). Bu durum geçtiğimiz yüzyılın başına kadar öğrenme alanında üzerinde durulmayan bir konu olmakla birlikte psikoloji alanında yaşanan gelişmeler ve eğitim üzerine yapılan çalışmaların artmasıyla birlikte öne çıkmıştır. Özellikle öğrenmede bireyin sahip olduğu özelliklerin öğrenme sürecindeki öneminin anlaşılmasıyla bireye odaklanan eğitim süreci önem kazanmış ve bu doğrultuda da öğrenme stilleri üzerinde durulan önemli kavramlar arasında yerini almıştır. Eğitim alanında ilk kez Dunn'ın 1960'larda ortaya koyduğu öğrenme stili kavramı öğrenmenin herkes için standart olamayacağını ve her bir bireyin öğrenirken baskın olan öğrenme stilini tercih ettiğini ifade etmektedir. Öğrenme stillerine yönelik olarak yıllar içinde birçok araştırma yürütülmüş ve kavramın içeriği de süreç içerisinde geliştirilmiştir (Yeşilyurt, 2019). Eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda ve hazırlanan öğretim programlarında öğrenme stillerinin dikkat edilen nitelikler arasında olduğu görülmekle edilmekle birlikte olması gerektiği kadar yer verildiği söylenemez (Arslan, 2022a; Yeşilyurt, 2014). Öğrenme stillerinin tanımlarına bakıldığında araştırmacıların

kendi araştırdıkları yönü öne çıkardığı ama temelde bireysel özelliklere vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğrenme stillerini Dunn ve Dunn (2002), bireyin yeni bir öğrenme alanına ilişkin zor bilgiyi edinmeye hazırlanırken, edinirken ve hatırlarken kendine özgü, farklı yollar kullanması; (Kolb (2005), bireyin herhangi bir bilgiyi edinmek, kendinin haline getirmek için başvurduğu yol ve yöntemler; Ünlü ve Karataş (2016), öğrenmeye tesiri olan, bireyin üzerinde değişiklikler yapabildiği öğrenme kavramı; Duman (2010), muhakeme yapma ve algılama biçimlerine uygun olarak öğrenmeyi şekillendiren, sezgisel ve psikolojik boyutları olan öğrenmede etkili olan bir özellik olarak tanımlamıştır. Yapılan tanımlar birlikte ele alındığında pek çok farklı değişken öğrenme stilleriyle bağlantılı olup öğrenme stili üzerinde etkindir.

Öğrenme stilleri bireyin cinsiyet, yaş, eğitim, kültür, çevre gibi farklı bireysel özellikleriyle uyumlu olarak gelişim ve değişim göstermekte (Budakoğlu & Babadoğan, 2011) ve bireyin öğrenme özelliklerinin dikkate alındığı eğitim ortamlarında daha etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmektedir (Miller, Alway, & Mckinley, 1987). Bireyin sahip olduğu özellikler çerçevesinde gelişen öğrenme stiline belirlenmesi bireyin öğrenmesi, başarısı, meslek seçimi gibi birçok alanda yapabileceklerini belirlemesini, zayıf ve güçlü yanlarının farkında olmasını sağlamaktadır (Aşkar & Akkoyunlu, 1993). Bu durum, öğrenme stilleri üzerinde araştırma yapan bilim insanlarının yaptıkları çalışmalarda da ele alınmıştır. Araştırmacılar öğrenme stillerinin farklı ve benzer olan yanları üzerinde durmuş ve farklı açılardan ele almıştır. Öğrenme stillerinin bazı konularda kesişim alanları bulunmasına karşın farklı noktaların ağırlıklı olması nedeniyle öğrenme stiline ilişkin birçok farklı model geliştirilmiştir (Yeşilyurt, 2019). Geliştirilen bu modellerdeki kesişim noktaları göz önüne alındığında bireyin birden fazla öğrenme stiline sahip olabileceği gibi bu öğrenme stillerini kullandığı durumlarda değişkenlik gösterebileceği görülmektedir (Güven & Kürüm, 2006). Öğrenme stillerine ilişkin olarak farklı kategorileştirmeler de olmuştur. Bunda her bir öğrenme stiline bireyin sahip olduğu biyolojik, sosyolojik, çevresel, kişisel, bilişsel, duyuşsal, fizyolojik vb. özelliklerden birine ya da birkaçına diğerlerinden daha fazla ağırlık vermesi etkili olmuştur. Ayrıca bazı modeller bireyin bilişsel, psiko-motor, sosyal, duyuşsal özellikleri temelinde şekillenirken bazıları sadece bunlardan birinin temelinde tek boyutlu olarak sınırlı bir yapıya sahip bulunmaktadır (Yavuzalp & Gürol, 2017). Aslında geliştirilen modellerin çoğu kendinden önce geliştirilen öğrenme modelleri stillerini model olarak almıştır. Farklı onlarca öğrenme stili modeli geliştirilmiş olsa da geliştirilen modellerden başlıcalarının: Jung'un psikolojik tipler kuramı, Myers ve Briggs tip göstergesi,

Lawrance öğrenme stili, Fleming & Mill öğrenme stili, Reinert öğrenme stili, Kolb'un öğrenme stili, Honey & Mumford öğrenme stili, 4MAT öğrenme stilleri, Grasha-Riechmann öğrenme stili Dunn & Dunn öğrenme stili olduğu görülmektedir (Yeşilyurt, 2019). Öğrenme stilleri denince akla ilk gelen isimler arasında yer alan Kolb ayırt edici, dönüştürücü, uyum sağlayıcı ve özümleyici olmak üzere dört farklı öğrenme stili olduğunu ifade etmiştir (Torrance & Rockenstein, 1986). Dunn, öğrenme stillerinin psikolojik, fiziksel, sosyal, duygusal ve çevresel olmak üzere beş farklı kategoriye dayandığını belirtmiştir (Sims & Sims, 1995). Bir diğer kategoride bireyin duyularıyla bağlantılı olarak 1987 yılında Fleming tarafından geliştirilen Fleming ve Mill öğrenme stili modelidir (VARK) (Fleming & Baume, 2006). Aslında bu model Gardner'in geliştirdiği çoklu zekâ modeline benzemektedir. Çoklu zekâ modelindeki alanlar VARK'ta tercih olarak ifade edilmektedir (Arslangilay, 2015). Öğrenme stillerinin bireyin görsel, dokunsal, işitsel ve devinimsel alanlarında önemli bir motivasyon gücüne sahip olduğu, öğrenme sürecinin sonunda var olan durumun sorumluluğunu almasını sağlayıcı etkisi olduğu belirtilmektedir (Sims & Sims, 1995). Görsel öğrenme stiline sahip olan bireyler öğrenme sürecinde görsel olarak hazırlanmış öğrenme materyalleri ve uyarıcılarla çok daha kolay etkileşime girerler. Resim, fotoğraf, şema, grafik, harita, poster, şekil vb. öğrenme araçlarıyla daha kolay ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirirler. Görsel olarak öğrenilen bilgiler hatırlanması gereken durumlarda zihinde canlandırılarak hatırlanmaktadır (Boydak, 2015). İşitsel öğrenme stiline sahip olan bireyler sese ve sesli uyarıcılarla daha kolay öğrenmektedir. Öğrenilecek konu hakkında konuşmak, dinlemek, tartışmak, anlatmak, ses tonu, melodi, dil vb. yöntemlerle öğrenmeyi tercih ederler. İşitsel bireyler şiirsel biçimden ve sesin etkili kullanımından hoşlandıkları için kendilerinin de konuşma ile ilgili becerileri gelişmiştir. Grup içinde yapılan konuşmaları kolaylıkla hatırlar ve bağlamıyla birlikte zihinlerine kaydederler. Öğrendikleri bilginin hatırlanması gerektiğinde de konuşmaları konuşulan şekliyle hatırlarlar (Searson & Dunn, 2001). Dokunsal olarak öğrenen bireylerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri için mutlaka dokunma duyularını kullanabilecekleri tekniklerle hazırlanmış öğrenmeler gerçekleştirmeleri gerekir. Öğrenme ortamında özellikle elleriyle dokunarak zihinlerine kaydetmeleri gerekmektedir. Kinestetik öğrenenler ise bilgiyi aktif hareket ederken, yaparak-yaşayarak öğrenirler. Beden dilinin etkin kullanıldığı tiyatro, drama, deney vb. kullanıldığı öğrenmelerde kalıcı olarak öğrenirler (Boydak, 2015; Searson & Dunn, 2001).

Başarı amaç yönelimleri

Bireyin sahip olduğu öğrenme stili; öğrenme sürecindeki akademik başarısını, davranışlarını, derse katılımını vb. öğrenmeye ilişkin birçok sonucu etkilemektedir (Lee, 2001). Öğrenme sürecinin nihai amacı bireyin başarılı olarak öğrenmesidir. Bu sonucun elde edilmesi için bireyin başarılı olmayı amaçlaması ve gerekli çabayı göstermesi gerekmektedir. Bireyin başarılı olmayı amaçlaması sonucu etkilemekle birlikte herkesin aynı davranışlarla bu amaca ulaşmaya çalıştığı söylenemez. Bireyin hedeflediği noktaya ulaşmak için nasıl hareket ettiğine ve başarmaya yönelik gösterdiği davranışların başarılı üzerinde ne gibi etki oluşturduğuna odaklanmaktadır (Pintrich, 2000). Öğrenmeyi etkileyen dışsal ve içsel birçok faktör bulunmakla birlikte bireyin sahip olduğu güdülerin öğrenmeye ilişkin yaklaşımında belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Russell, 2002; Slavin, 2009). Güdüyeye ilişkin çalışmalar yıllardır devam etmekle birlikte güdünün eğitim alanına yansımalarına ilişkin çalışmalar daha yakın bir geçmişe sahiptir (Anderman & Dawson, 2011). Güdüyeye ilişkili çalışmaların başlangıçta dürtü, içgüdü gibi kavramlar etrafında şekillendiği ancak sonrasında nedensellik, öz-yeterlik, öz-düzenleme, motivasyon, kontrol düşünceleri, hedef yönelimi gibi bilişsel alana daha yakın olan kavramlarla bağlantısının kurulduğu görülmektedir (Arslan, 2021). Bu bağlamda güdüyeye ilgili yapılan çalışmaların da davranışçılıktan bilişselcilğe yöneldiği görülmektedir (Açıkgöz, 2007). Güdünün öğrenme üzerindeki etkisini araştıran kuramlar başarı amaç kuramları olarak ortaya çıkmış ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki motivasyonel etkenlerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır (Kaplan & Maehr, 2007). Burada öğrencilerin birbirinden farklı hedeflerde başarılı olma algıları, isteklerinin performansları üzerinde nasıl bir etki gücüne sahip olduğu (Pintrich, Conley, & Kempler, 2003), öğrenmeyi gerçekleştirmek için kendilerine sundukları gerekçelerin nasıl ve ne olduğuna odaklanılmaktadır (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010). Başarı amaç yönelimini üzerinde çalışan kuramcılar farklı nitelikleri öne çıkaran tanımlamalarda bulunmuştur. Kaplan ve Maehr (2007) başarı amaç yönelimini, bireyin başarı amaçlarını gerçekleştirmek için ya da var olan başarılarını sürdürmek için hedeflerine odaklanmaları ve başarılı olacaklarına ilişkin inançları şeklinde tanımlamıştır. Ames (1992), bireyin öğrenme sürecine ilişkin etkinliklerdeki faaliyetlerinin temelinde yatan sebepler ve motivasyonlarını sağlayan unsurlar olarak ifade etmiştir. DeShon ve Gillespie (2005) ise biraz daha bilişsel bir ifade kullanmış ve bireyin başarılı olma isteğinin zihinsel süreçlerini etkileyen onu performans sergilemeye yönelten gerekçeleri olduğunu belirtmiştir.

Başarı yönelimi süreç içerisinde farklı araştırmacılar tarafından ele alınarak öğrenme üzerindeki etkisi araştırılmıştır (Arslan & Bardakçı, 2022; Bahadır, 2021; Koç & Arslan, 2015). Yapılan çalışmalarda başarı yönelimlerinin farklı alt kategorileri olduğu belirlenmiştir. Başarı yönelimlerinin alt boyutları Nicholls (1984) tarafından ego ve görev şeklinde; Ames ve Archer (1988) tarafından performans ve öğrenme hedef yönelimi şeklinde ikili bir yapıda sınıflandırılmıştır. Yapılan bu ikili skali sınıflandırmada başarı amaç yöneliminin öğrenme ve performans şeklinde ele alındığı görülmektedir. Öğrenme yönelimi, bireyin kendisini geliştirmek için sürekli olarak çaba göstermesi, bilgiyi algılamaya ve anlamaya çalışması, sürekli gelişim ve değişim içinde olması şeklinde ifade edilmektedir. Bireyin bilgi, beceri, davranış vb. başarıya ulaşması için gerekli donanımlara sahip olmak için kendi içsel çabası olarak da tanımlanmaktadır (Nicholls, 1984). Birey ulaşmak istediği amacı benimseyerek yeterliklerini artırmaya çalışmaktadır. Birey öğrenme sürecinde karşısına çıkan engelleri ortadan kaldırmak, sonuca ulaşmak için gerekli çözümleri aramaktadır. Sorunlar karşısında pes etmek yerine mücadeleyi tercih etmekte (Dweck & Leggett, 1988), hatalarından ders çıkararak yollarına devam etmektedir (Ames, 1992; Maehr & Zusho, 2009). Gereken emeği vermektense asla imtina etmemektedir. Tam tersi bir kademe üst düzeydeki öğrenme görevini üstlenerek kendilerini öğrenebilmek için zorlamaktadır. Bu şekilde öğrenmeye yönelen birey genellikle kendi zekâsı ve kapasitesi doğrultusunda elde edebileceği en üst yetkinliği, başarıyı elde etmektedir (Anderman, 2003; Kaplan & Maehr, 2007).

Performans başarı yönelimi; bireyin yeterliğinin başkaları tarafından olumlu olarak algılanmasını istemesi olarak tanımlanmaktadır. Birey herkesin görebileceği herhangi bir etkinlik ya da davranıştaki başarısıyla varlığını kanıtlamayı istemektedir (Dweck & Leggett, 1988). Birey başarılı olma duygusunu yaşayabilmek için sürekli olarak aktif görevlerde yer almaktadır. Bir anlamda herhangi bir alanda ya da bir konuda yeteneğini tescilletmek istemekte ve diğerlerinden daha iyi olduğunun bilinmesini istemektedir (Pintrich, 2000). Öğrenme yöneliminde zekâ geliştirilebilir olarak kabul edilmekle birlikte performans yöneliminde zekânın doğuştan getirildiği ve yetenekle bağlantısı olduğu için de kısmen sabit, değiştirilemez olduğu algısı bulunmaktadır (Dweck & Leggett, 1988). Birey bir standart çerçevesinde kendini değerlendirirken aynı anda yaptıklarını başkalarının performanslarıyla kıyaslamaktadır (Anderman & Midgley, 1997; Elliot, 1999). İstenilen düzeyde gösterilmeyen performans başarısızlık olarak kabul edilmektedir (Ames & Archer, 1988). Bunun sonucunda ise bireyin

yaptığı işten zevk almamaya başlaması, çaba ve emek göstermekten vazgeçmesi gibi olumsuz durumlar ortaya çıkabilmektedir. Bu da bireyin sergilediği performansından memnun olmamasına, yaptığı öğrenmeye ilişkin hevesinin kaçmasına ve öğrenme sürecinden keyif almamasına yol açmaktadır (Pintrich, 2000). Başarı yönelimi daha sonra kendi içinde öğrenme yaklaşma-kaçınma; performans yaklaşma-kaçınma yönelimi şeklinde 2X2 olarak ifade edilen dördü bir yapıda incelenmiştir. Öğrenme yaklaşımda birey öğrenmek için sürekli çaba gösterirken öğrenme kaçınmada birey yetersiz, yanlış, eksik öğrenme gerçekleştireceğinden endişe etmektedir (Elliot, 1999; King & McInerney, 2014). Performans yaklaşımda birey yaptıklarıyla başarısını tescillemek için çaba gösterirken, performans kaçınmada performansının yetersiz olabileceği, başkalarının yanında küçük düşeceği, yeteneksiz kabul edileceği endişesini taşımaktadır (Elliot, 1999; Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Öğrenme stilleri ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalar bakıldığında birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Arslan (2021) üniversite öğrencilerinin, Karamustafaoğlu, Tutar ve Sontay (2017) öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemeye yönelik araştırma yapmıştır. Öğrenme stillerinin farklı değişkenler ile incelendiği görülmektedir. Öğrenme stilleri ile Güven ve Kürüm (2006), Tümkaya (2011) eleştirel düşünme; Azizoğlu ve Çetin (2009) tutum ve motivasyon; Kılıç ve Karadeniz (2004) akademik başarı; Kahyaoğlu (2011) çevre eğitimi öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Akdağ (2018) yedinci sınıf düzeyindeki çeviribilim öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Başarı amaç yönelimleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Koç ve Arslan (2015) öğrencilerin başarı yönelimleri ile bilişüstü okuma stratejilerini, Özgüngör (2014) kimlik statülerini, Aydın (2014) öz-yeterliklerini, Arslan ve Bardakçı (2022) okula yönelik tutum, Arslan (2022b) yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrenme stillerinin farklılığı elbette bireylerin öğrenmeleri üzerinde de farklı başarı düzeyleri oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında öğrenme stillerinin öğrenmeyle ilişki birçok kavram üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir. Başarı amaç yönelimleri öğrenmede etkili olan motivasyon süreçleri üzerinde durmaktadır. Bireyin öğrenme stiline başarı amaç yönelimi üzerindeki etkisinin belirlenmesinin öğrenme üzerindeki etkisi yapılan çalışmalarla ortaya konulan her iki özellik arasındaki ilişkiyi ortaya koyma konusunda alanyazına destek sunacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda bu çalışmanın yapılması planlanmıştır.

Amaç ve hipotezler

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin başarı amaç yönelimleri üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen araştırma problemleri ve bu problemlere ilişkin hipotezler şu şekildedir:

P₁: Öğrenme stilleri değişkeni ile başarı amaç yönelimi değişkeni arasında korelasyon bulunmakta mıdır? Bu problem bağlamında geliştirilen hipotez:

H₁: Öğrenme stilleri değişkeni ile başarı amaç yönelimi değişkeni arasında korelasyon bulunmaktadır.

P₂: Öğrenme stilleri değişkeni başarı amaç yönelimleri değişkenini yordamakta mıdır? Bu problem bağlamında geliştirilen hipotez:

H₂: Öğrencilerin öğrenme stilleri başarı amaç yönelimlerini yordamaktadır.

P₃: Öğrenme stilleri değişkeninin başarı amaç yönelimi değişkeni üzerinde etkisi bulunmakta mıdır? Bu problem bağlamında geliştirilen hipotezler:

H₃: Öğrenme stilleri değişkeninin başarı amaç yönelimleri değişkeni üzerinde etkisi bulunmaktadır.

Yöntem

Yapılan bu çalışma Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna yapılan başvuru sonucunda çalışmanın uygun olduğuna ilişkin olarak 07.06.2021 tarihinde Sayı: E-60263016-050.06.04-45640 ile olumlu karar alınmıştır.

Araştırma modeli

Bu çalışmada var olan durumu ortaya koymayı, iki farklı değişkeni birlikte incelemeyi hedefleyen ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup veriler random yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma kapsamındaki bağımlı ve bağımsız değişkenlerin aralarındaki ilişki, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki düzeyi ve yönünün belirlenmesi, derecesinin ortaya konulması amaçlanmıştır (Crano & Brewer, 2002). Bu çalışmada öğrenme stilleri bağımsız değişken başarı amaç yönelimleri bağımlı değişkendir. Random yöntemde araştırmanın

evrenindeki her bir birimin seçilme olasılığı olup, biri birimin seçilme olasılığı diğer birimlerden bağımsızdır (Özen & Gül, 2007). Araştırma kapsamında elde edilen verilerde doğruluk oranı ve hata payı hesaplanabilmektedir (Kish, 1978).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin İç Anadolu bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu (SHMYO) bünyesinde 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. SHMYO'daki 2784 önlisans öğrencisinden 0.05 anlamlılık oranında $d = \pm 0.03$ örnekleme hatası baz alınarak (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2014) 339 (278 kadın-61 erkek) öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların betimsel bilgilerinin sunulduğu Tablo 1 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1.

Örnekleme Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		f	%	Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	278	82.0	İkamet edilen yer	Köy	61	18.0
	Erkek	61	18.0		İlçe	83	24.5
Sınıf	1. sınıf	193	56.9	Büyükşehir	Şehir	137	40.4
	2. sınıf	146	43.1		58	17.1	
Ekonomik durum	İyi	83	24.5	Mezun olunan lise türü	Meslek	128	37.8
	Orta	216	63.7		Anadolu	184	54.3
	Düşük	40	11.8		Diğer	27	8.0
Anne eğitim	İlkokul	212	62.5	Baba eğitim	İlkokul	133	39.2
	Ortaokul	66	19.5		Ortaokul	82	24.2
	Lise	48	14.2		Lise	87	25.7
	Üniversite	13	3.8		Üniversite	37	10.9

Yukarıdaki katılımcı bilgilerine bakıldığında; öğrencilerin yaklaşık 3/4'ünün kadın, sınıf düzeylerinin kısmen dengeli bir sayıda, ağırlıklı olarak ekonomik durumlarının orta, 5/2'lik bir kısmın şehide yaşadığı görülmektedir. Ayrıca ağırlıklı olarak Anadolu lisesi mezunu, %62.5'lük kısmının annesinin ilkokul, %39.2'lik bir kısmın babasının ilkokul mezunu oldukları saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacı tarafından SHMYO öğrencilerine uygulanan “Sağlık Bilimleri Öğrencileri için Öğrenme Stilleri Ölçeği” ve “2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği” uygulanarak elde edilmiştir

Sağlık Bilimleri Öğrencileri için Öğrenme Stilleri Ölçeği (SBÖS)

Otrar ve Kuyucak (2019) tarafından geliştirilen ölçek dört faktörlü bir yapıya sahip olup 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleri Dokunsal (10 madde), İşitsel (10 madde), Görsel (9 madde), Kinestetik (7 madde) olarak adlandırılmıştır. Madde güvenilirlikleri ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin toplam güvenilirliğinin .93 olduğu bu çalışmada ise .87 olduğu belirlenmiştir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Beşli dereceli likert olarak hazırlanan ölçeğin derece aralıkları Kesinlikle katılmıyorum=1 ile Tamamen katılıyorum=5 arasında tasarlanmıştır. Ölçekten maksimum 180 minimum 36 puan alınmaktadır.

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (BAY)

Ölçeğin orijinal formu Elliot ve Murayama (2008) geliştirmiş, Türkçeye uyarlaması ise Arslan ve Akın (2015) tarafından yapılan ölçek dört faktörlü bir yapıya sahip olup 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleri Öğrenme Yaklaşma Yönelimi (ÖYY=3 madde), Öğrenme Kaçınma Yönelimi (ÖKY=3 madde), Performans Yaklaşma Yönelimi (PKY=3 madde), Performans Kaçınma Yönelimi (PKY=3 madde) şeklinde adlandırılmıştır. Ölçek faktörlerinin güvenilirliği .62 ile .72 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ölçeğin toplam güvenilirliği .92 olarak saptanmıştır. Ölçeğin ters olarak kodlanan maddesi bulunmamaktadır. Ölçek dereceleri Kesinlikle katılmıyorum=1 ile Tamamen katılıyorum=5 arasında tasarlanmıştır. Ölçekten maksimum 60 minimum 12 puan alınmaktadır.

Katılımcıların SBÖS ve BAY ölçeklerinden aldıkları toplam, faktör ve madde puan ortalamaları, standart sapma değerleri, Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	Madde ort. (1-5)	Madde ort. %	sd	Cronbach Alfa
SBÖS	339	56	178	139.52	3.88	77.60	17.91	.87
Görsel	339	16	45	37.76	4.20	84.00	5.38	.82
İşitsel	339	13	50	36.72	3.67	73.40	6.17	.75
Dokunsal	339	16	50	39.71	3.97	79.40	6.71	.84
Kinestetik	339	10	35	25.22	3.60	72.00	4.66	.62
BAY	339	17	60	49.16	4.10	82.00	9.13	.92
ÖYY	339	3	15	12.33	4.11	82.20	2.47	.85
ÖKY	339	3	15	12.18	4.06	81.20	2.64	.82

PYY	339	3	15	12.27	4.09	81.80	2.96	.92
PKY	339	3	15	12.38	4.13	82.60	2.99	.88

Tablo 2 incelendiğinde; her iki ölçekten alınan puanların ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. SBÖS için en yüksek ortalamaya sahip öğrenme stiline görsel öğrenme olduğu en düşük öğrenme stiline ise kinestetik öğrenme olduğu belirlenmiştir. BAY için öğrencilerin faktörlere ilişkin puanlarının birbirine çok yakın olmakla birlikte en yüksek puanı PKY en düşük puanı ise ÖKY faktöründen aldıkları görülmektedir. Ölçek güvenilirliklerinin toplam puan açısından her iki ölçek için de yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamında yer alan amaçlar doğrultusunda öğrencilerin öğrenme stillerinin başarı yönelimleri üzerindeki etkinin yönü ve düzeyini belirlemek amacıyla her iki ölçeğe uygulanan DFA analizlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Faktör Yapılarının DFA Uyum İndeksi Değerleri

Model Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	SBÖS	BAY
		Değerler	Değerler
X ² /sd	0 < X ² /sd < 5	2.41	1.84
RMSEA	0.00 ≤ RMSEA ≤ 0.08	0.06	0.05
NFI	0.90 ≤ NFI ≤ 1.0	0.81	0.97
CFI	0.90 ≤ CFI ≤ 1.0	0.89	0.99
IFI	0.90 ≤ IFI ≤ 1.0	0.89	0.99
GFI	0.85 ≤ GFI ≤ 1.0	0.90	0.96

Tablo 5'teki ölçeklerin uyum indekslerinin genel olarak kabul edilebilir değerleri karşıladığı saptanmıştır. Kurulacak olan model doğrultusunda yapılacak yol analizinde kullanılacak olan SBÖS ve BAY ölçeklerinin faktör yapılarının DFA ile doğrulandığı görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, SCÜ bünyesinde yer alan SHMYO'da 2020-2021 akademik yılı ikinci yarıyılında öğrenim gören öğrencilere ölçeklerin 07 Haziran 2021-21 Haziran 2021 tarihleri arasında ölçeklerin online olarak uygulanmasıyla elde edilmiştir. Ölçekler SHMYO'daki bütün öğrencilerin erişimine uygun olarak internet ortamında sunulmuş 339 öğrenciden yanıt alınmıştır. Bu doğrultuda isteyen öğrenci ölçeklere yanıt verdiği için gönüllülük ilkesi korunmuştur. Veriler Excel dosyası olarak indirilip SPSS 25 paket programına aktarılmıştır. Faktör maddeleri

toplanarak analizler için faktör gruplamaları yapılmıştır. Normallik analizleri Kolmogorov-Smirnov (K-S) analiziyle test edilmiş ve verilerin normallik değerlerini karşılamadığı saptanmıştır ($p < .05$). Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve kabul edilebilir aralıkta (± 1.96) olduğu (SBÖS= \pm Çarpıklık= $-.350/-.973$; Basıklık= $.198/1.155$, BAY= \pm Çarpıklık= $-.350/-.705$; Basıklık= $.003/.708$) olduğu belirlenmiştir. Verilerin normallik varsayımını karşıladığı kabul edildiğinden öğrencilerin öğrenme stilleri ile başarı yönelimleri arasındaki korelasyonun belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin başarı yönelimlerini yordama düzeyini belirlemek için basit doğrusal regresyon ve üzerindeki etkisini, belirlemek içinse DFA ve YEM analizleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo ve şekiller halinde sunulmuş, tablo ve şekillerin altına açıklayıcı bilgiler yazılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara tablolar halinde yer verilmiştir. Katılımcıların SBÖS ve BAY ölçeklerinden aldıkları puanların korelasyonlarının tespiti amacıyla uygulanan Pearson Korelasyon analizinde elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmaktadır.

H₁ hipotezine ilişkin bulgular

Tablo 4.

SBÖS ve BAY Ölçeklerinin Korelasyon Analizi Sonuçları

	SBÖS	Gör.	İşit.	Dok.	Kin.	BAY	ÖYY	ÖKY	PYY	PKY
SBÖS	1.00	.810**	.755**	.857**	.702**	.536**	.509**	.499**	.415**	.364**
Gör.		1.00	.473**	.707**	.365**	.525**	.548**	.490**	.369**	.352**
İşit.			1.00	.427**	.416**	.450**	.412**	.381**	.372**	.329**
Dok.				1.00	.524**	.415**	.416**	.419**	.316**	.241**
Kin.					1.00	.249**	.184**	.257**	.197**	.184**
BAY						1.00	.813**	.802**	.861**	.822**
ÖYY							1.00	.695**	.568**	.480**
ÖKY								1.00	.526**	.471**
PYY									1.00	.704**
PKY										1.00

Tablo 4'te yer alan bulgulara göre; SBÖS ve BAY arasındaki korelasyonun toplam puanda pozitif yönde orta düzeyde ($r=.536$) olduğu bulunmuştur. Öğrenme stilleri ile başarı yönelimleri

arasındaki korelasyon düzeylerinin BAY ile görsel ($r=.525$), işitsel ($r=.450$), dokunsal ($r=.416$) pozitif yönde orta düzeyde, kinestetik ($r=.249$) pozitif yönde düşük düzeyde; SBÖS ile ÖYY ($r=.509$), ÖKY ($r=.499$), PYY ($r=.415$), PKY ($r=.364$) pozitif yönde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmanın H_1 'nin doğrulandığı görülmektedir.

Öğrencilerin SBÖS'lerinin BAY'larını toplam puan açısından yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla basit doğrusal regresyon uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 5'te sunulmuştur.

H₂ Hipotezine ilişkin bulgular

Tablo 5.

Cinsiyet ve Okul Türü Değişkenleri SBÖS Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları

Değişken	B	sd	β	t	p	R	R ²	Düzeltilmiş R ²
Sabit	11.076	3.30		3.358	.001*			
SBÖS	.273	0.23	.536	11.641	.000*	.536	.287	.285
R=.536		R ² =.287		F=135.507		p=.000*		
Değişken	B	sd	β	t	p	R	R ²	Düzeltilmiş R ²
Sabit	15.521	3.00		5.170	.000*			
Görsel	.891	0.08	.525	11.319	.000*	.525	.275	.273
R=.525		R ² =.275		F=128.130		p=.000*		
Değişken	B	sd	β	t	p	R	R ²	Düzeltilmiş R ²
Sabit	24.700	2.68		9.214	.000*			
İşitsel	.666	.07	.450	9.253	.000*	.450	.203	.200
R=.450		R ² =.203		F=85.615		p=.000*		
Değişken	B	sd	β	t	p	R	R ²	Düzeltilmiş R ²
Sabit	26.748	2.714		9.855	.000*			
Dokunsal	.565	0.07	.415	8.375	.000*	.415	.172	.170
R=.415		R ² =.172		F=70.138		p=.000*		
Değişken	B	sd	β	t	p	R	R ²	Düzeltilmiş R ²
Sabit	36.873	2.653		13.898	.000*			
Kinestetik	.487	.103	.249	4.710	.000*	.249	.062	.059
R=.249		R ² =.062		F=22.183		p=.000*		

* $p < .05$ ** Bağımlı değişken BAY

Tablo 5 incelendiğinde; toplam puanlar açısından incelendiğinde öğrenme stilleri değişkeninin başarı amaç yönelimleri değişkenini pozitif yönde yordadığı ($p < .05$) başarı amaç yöneliminin %29'luk bir kısmını açıkladığı saptanmıştır ($R = .536$; ; $R^2 = .287$; $p < .05$). Başarı amaç yöneliminin geriye kalan %71'lik kısmının başka etkenlere bağlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarına ilişkin kurulan regresyon modelinin simge şeklinde görünümü şu şekildedir “ $BAY = 11.076 + .273 * SBÖS$ ”. Araştırmada ayrıca öğrenme stilleri ölçeğinin alt tüm alt faktörlerinin de başarı amaç yönelimini pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. SBÖS ölçeğinin Görsel faktörü BAY'ın %28'lik, İşitsel faktörü BAY'ın %20'lik, Dokunsal faktörü BAY'ın %17'lik, Kinestetik faktörü BAY'ın %06'lık kısmını açıklamıştır. Elde edilen sonuçlara göre araştırmanın H_2 'nin doğrulandığı görülmektedir.

H₃ Hipotezine ilişkin bulgular

Araştırma Modelinin Test Edilmesi

SBÖS ve BAY arasında kurulan model uyum değerlerinin yer aldığı bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.

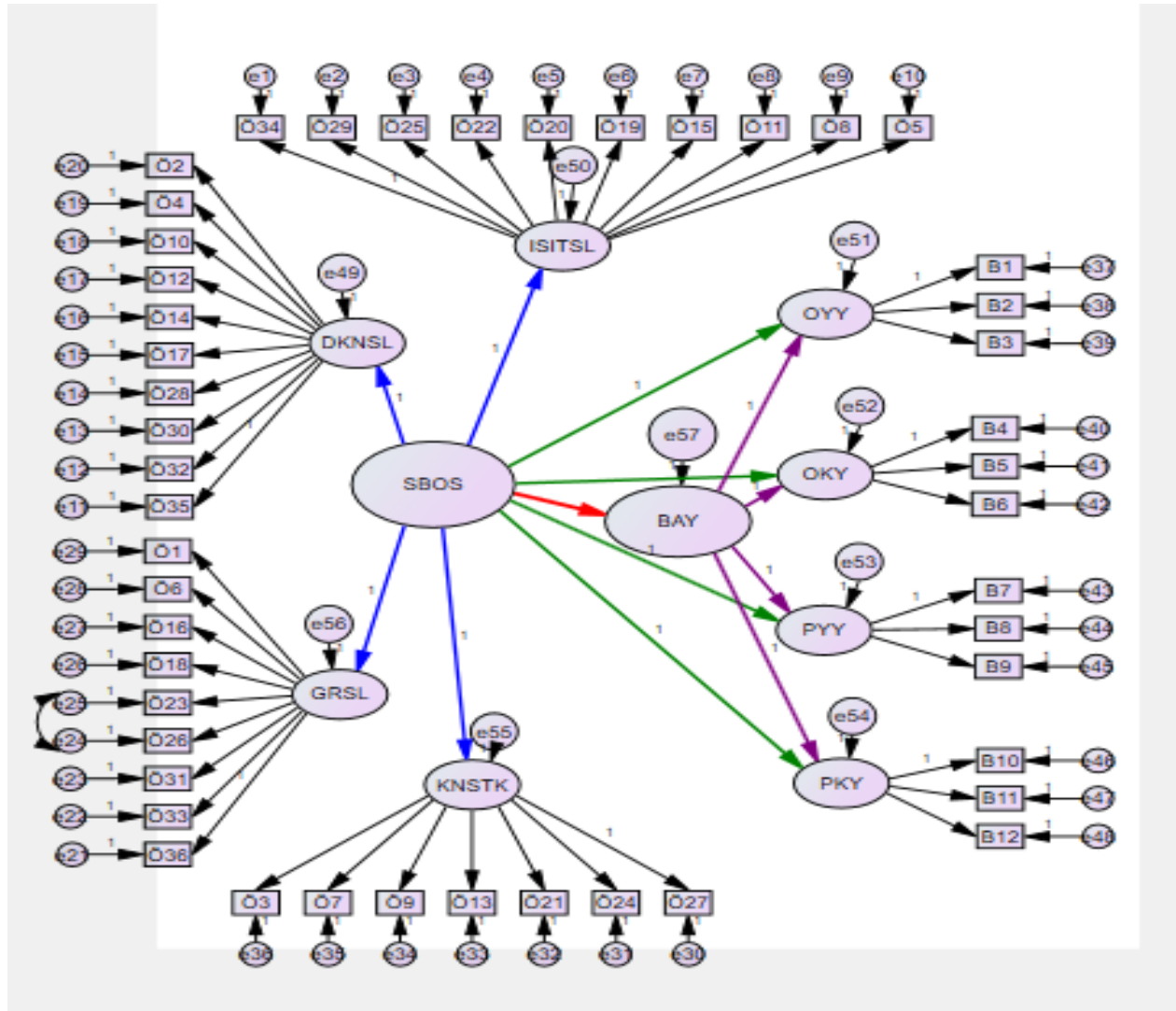
SBÖS-BAY Yapısal Model İçin Uyum Değerleri

Model Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Model Uyum Değerleri
X^2/sd	$0 < X^2/sd < 5$	2.11
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.06
NFI	$0.90 \leq NFI \leq 1.0$	0.79
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 1.0$	0.89
IFI	$0.90 \leq IFI \leq 1.0$	0.89
GFI	$0.85 \leq GFI \leq 1.0$	0.87

Tablo 6'daki model uyum değerlerine incelendiğinde; bulguların genel olarak kabul edilen değere aralığını karşıladığı tespit edilmiştir. SBÖS ve BAY'a ilişkin olarak kurulan modelin uyum değerleri doğrulanmıştır (Karagöz, 2019).

Araştırmanın hipotezlerine uygun olarak uygulanan yol analizi için AMOS 23. paket programı kullanılmıştır. Her iki ölçeğe uygulanan DFA analizinde elde edilen bulgular ölçek değerlerinin kabul edilebilir nitelikte olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda maximum Likelihood

hesaplama analizi kullanılarak kovaryans analizi oluşturulmuştur. Öğrencilerin SBÖS'lerinin BAY'ları üzerindeki etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı model uyum değerleri açısından test edilmiştir. Kurulan modeldeki $X^2/sd < 5$ ve ilgili diğer uyum değerlerinin araştırmanın amacını karşıladığı ve değerlerin uygun olduğu saptanmıştır. Yol analizi sonuçları incelenmiş değerlerin eşik değerler aralığında olduğu görülmüştür. Elde edilen uygun değerler çerçevesinde kurulan modelin verilerle uyumlu olduğu ve kabul edilebilir sınırların içerisinde yer aldığı ifade edilebilir. Üniversite öğrencilerinin SBÖS'lerinin BAY'ları üzerindeki kurulan model doğrultusunda istatistiksel olarak etki düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan yol analizine ilişkin diyagram aşağıda Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Yol Analizi Diyagramı

Şekil 1’deki yol analizi diyagramında; SBÖS ölçeğinden BAY ölçeğinin toplamı ve faktörlerine uzanan yollar uzandığı görülmektedir. Model oluşturma aşamasında ölçeklerin faktörlerini oluşturan maddeler aynı faktör yapısı altında birlikte gruplanmıştır. Ancak görsel faktörünün iki maddesinin birlikte hareket ettiği görüldüğü için kovaryans analizi yapılarak modifikasyon işlemi uygulanmıştır. Yapılan kovaryans analiziyle modelin uyum değerinin iyileştirilmesi ve yol analizinden elde edilen bulguların daha nitelikli sonuçların elde edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan yol analizinde elde edilen model uyum değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Araştırma Modelinin Yapısal Model Standartlaştırılmış Yol Katsayıları ve Analiz Sonuçları

Hipotez	Yol		Estimate(β)	S.E	C.R	<i>p</i>	Sonuç
H ₃ : SBÖS	→	ÖYY	.846	.700	1.896	0.000	Kabul
H ₄ : SBÖS	→	ÖKY	.918	.703	5.681	0.000	Kabul
H ₅ : SBÖS	→	PYY	.748	.576	3.172	0.000	Kabul
H ₆ : SBÖS	→	PKY	.793	.562	5.494	0.000	Kabul

Tablo 7’de modelin doğrulandığı görülmüş ve örtük değişkenli yapısal modele uygun olarak araştırmanın hipotezleri test edilmiştir. Yapılan analizlerde SBÖS ile BAY’ın ÖYY, ÖKY, PYY, PKY faktörleri üzerinde manidar düzeyde bir etki oluşturduğu ($p < .05$) görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre faktörlerin yük değerleriyle gizli değişkenler arasında var olan ilişkinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karagöz, 2019). Analizler neticesinde elde edilen bulgularda SBÖS’ün BAY’ın ÖYY faktörünü pozitif yönde yordadığı ($\beta = .846$; $p < .05$), ÖKY faktörünü pozitif yönde yordadığı ($\beta = .918$; $p < .05$), PYY faktörünü pozitif yönde yordadığı ($\beta = .748$; $p < .05$), PKY faktörünü pozitif yönde yordadığı ($\beta = .793$; $p < .05$) saptanmıştır. YEM analizi bulguları neticesinde öğrencilerin SBÖS’lerinin BAY’ları üzerinde istatistiksel olarak manidar düzeyde etki oluşturduğu ve bu etkinin pozitif yönde olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın hipotezinin kabul edildiği görülmektedir (H₃ =Kabul). Öğrenme stili değişkeninin başarı amaç yönelimi değişkeni üzerinde etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde yapılan analizler neticesinde elde edilen bulguların alanyazındaki diğer çalışmalarla birlikte değerlendirilmesi yer almaktadır.

Katılımcıların öğrenme stillerine ilişkin puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip öğrenme stiline görsel öğrenme olduğu en düşük öğrenme stiline ise kinestetik öğrenme olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenmede görsel öğrenmeye diğer öğrenme alanlarından daha yatkın oldukları görülmektedir. Eser'in (2017) araştırmasında katılımcıların görsel öğrenme stillerinin daha baskın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların başarı yönelimlerine ilişkin puan ortalamalarının genel olarak yüksek düzeyde olmakla birlikte en yüksek ortalamayı performans kaçınma yönelimi en düşük ortalamayı öğrenme kaçınma yönelimi faktöründen aldıkları saptanmıştır. Arslan (2021) tarafından yapılan çalışmada en yüksek puan ortalamasının öğrenme yaklaşma en düşük puan ortalamasının ise performans yaklaşma faktörlerinde olduğu saptanmıştır.

Öğrenme stilleri ile başarı yönelimleri arasındaki korelasyonun toplam puanlar açısından pozitif yönde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stilleri ölçeğinin faktörleri açısından bakıldığında en yüksek korelasyonun görsel öğrenme faktörü ile başarı amaç yönelimleri arasında olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde öğrenme stilleri değişkeninin başarı amaç yönelimleri değişkeninin %29'luk bir kısmını yordadığı saptanmıştır. Başarı amaç yöneliminin geriye kalan %71'lik kısmının başka etkenlere bağlı olduğu görülmektedir. Öğrenme stili ölçeğinin tüm alt faktörlerinin başarı amaç yönelimleri değişkenini pozitif yönde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Başarı amaç yönelimini öğrenme stilleri ölçeğinin görsel faktörü %28, İşitsel faktörü %20, Dokunsal faktörü %17, Kinestetik faktörü %06 oranında yordamaktadır. Başarı yönelimleri üzerinde en etkili olan ve en yüksek düzeyde yordayan öğrenme stili alt faktörünün görsel öğrenme stili olduğu belirlenmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalarda öğrenme stilleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların nispeten sınırlı olmakla birlikte bulunduğu saptanmıştır. Azizoğlu ve Çetin'in (2009) çalışmasında öğrenme stilleri ile motivasyon arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, motivasyon ile en yüksek öğrenme stiline görsel öğrenme arasında olduğu görülmüştür. Bilgin ve Bahar (2008) katılımcıların öğrenme boyu öğretme stilleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir korelasyon olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Eser (2017) öğrenme stilleri ile rehberlik arasında en yüksek oran görsel öğrenme olmak üzere bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tümkaya (2011) yaptığı çalışmada öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Savaşçı (2018) öğrenme stilleri ile matematiksel problem çözme

arasındaki ilişkiyi incelemiş ve pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Alan yazında öğrenme stilleri ile birlikte incelenen etkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulgulara da rastlanmıştır. Kılıç ve Karadeniz (2004) öğrencilerin öğrenme stilleri ile gezinme stratejileri ve akademik başarıları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bahar ve Sülün (2011) akademik başarı ve cinsiyet ile öğrenme stilleri arasında bir ilişkinin olmadığını belirlemiştir. Yapılan çalışmalar birlikte ele alındığında genel olarak öğrenme stillerinin farklı değişkenlerle pozitif yönde bir ilişkisinin ve etkisinin olduğu görülmektedir.

Alanyazında başarı amaç yönelimleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalara bakıldığında birçok çalışmanın bulunduğu görülmüştür. Koç ve Arslan'ın (2015) başarı amaç yönelimi ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Karababa, Oral ve Dilmaç (2014) insani değerlerle başarı amaç yönelimleri arasında orta düzeyde bir ilişki saptamıştır. Arslan (2022b) çalışmasında üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Ayrıca insani değerlerin başarı amaç yönelimlerini pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarında öğrenme stilleri değişkeninin ile başarı amaç yönelimleri değişkeni üzerinde anlamlı düzeyde bir etki oluşturduğu görülmektedir. Araştırmada uygulanan YEM analizinden elde edilen sonuçlara göre; faktörlerin yük değerleriyle gizli değişkenler arasında var olan ilişkinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analizler neticesinde elde edilen bulgularda öğrenme stillerinin başarı amaç yönelimlerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bireyin doğduğu andan itibaren sahip olduğu öğrenme stili onun farklı alanlardaki öğrenmelerinde başarılı ya da başarısız olmasında belirleyici bir etkiye sahiptir. Yapılan çalışmalarda bireyin baskın olan öğrenme stiline uygun olarak hazırlanmış öğretim materyalinin öğrenmesini kolaylaştırdığı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesine yardımcı olduğu saptanmıştır (Boydak, 2015). Bu doğrultuda öğretimin her kademesinde hazırlanan öğretim programında farklı öğrenme stillerine yönelik etkinliklerin olması önemlidir. Bu çalışmada ve incelenen farklı çalışmalarda bireylerin baskın olan öğrenme stiline görsel öğrenme stili olduğu belirlenmiştir. Burada öğrencilerin dijital ortamlarda görsel uyaranlarla uzun süre etkileşimde bulunmasının da etkili olduğu düşünülebilir. Bireyler belirli öğrenme stillerine yatkınlık göstermekle birlikte çevresel etmenlerin de öğrenme stillerinin gelişimi üzerinde etkisi olduğu

kabul edilmektedir (Güven & Kürüm, 2006). Elbette değişen dünya değişen bir eğitim dünyasını da beraberinde getirmektedir. Dünya genelinde eğitimin dijital ortamlara kaydığı görülmektedir. Hazırlanacak öğretim programlarının öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun olarak hazırlanmasının yanında dijital ortamlarda ağırlıklı olarak kullanacakları öğrenme stillerini geliştirecek nitelikte olması da önemlidir. Öğrenme stili değişkeninin başarı yönelimi değişkenini %29 oranında yordaması oldukça önemli bir sonuçtur. Özellikle görsel öğrenmenin önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda diğer öğrenme stillerine de yer verilmekle birlikte görsel öğrenmeye çok daha fazla önem verilmesi ve eğitimcilerin yaptıkları etkinliklerde uygun araç-gerece yer vermesi gerekmektedir. Bu çalışmada öğrenme stillerinin başarı yönelimleri üzerindeki etkisi araştırılmış ve oldukça önemli oranda bir etkisinin olduğu görülmüştür. Yapılacak çalışmalarda farklı kademelerdeki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile olumlu-olumsuz farklı etkenler arasında daha fazla çalışma yapılması öğretim programlarına kaynaklık edecektir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme* (7. Ed.). İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akdağ, A. I. (2018). Çeviribilim öğrencilerinin öğrenme biçimleri ve başarı yönelimleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(37), 1-25. <https://doi.org/10.14225/Joh1392>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260- 267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Anderman, E. M. & Dawson, H. (2011). Learning with motivation. (R. E. Mayer, P. A. Alexander, Eds.) In *handbook of research on learning and instruction*. New York: Routledge.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0926>

- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/00220970309600877>
- Arslan, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 394-411. <https://doi.org/11..11111/ted.xx>
- Arslan, A. (2022a). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(18), 97-121. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1022445>
- Arslan, A. (2022b). The effect of university students' achievement orientations on lifelong learning tendencies: a structural equation model study. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 51(1), 106-147.
- Arslan, A., & Bardakçı, S. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin okula yönelik tutumlarının ve başarı amaç yönelimlerinin belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 10 (19), 157-183. <https://doi.org/10.18009/jcer.1015195>
- Arslan, S., & Akın, A. (2015). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15. <https://doi.org/10.19126/suje.05454>
- Arslangilay, A. S. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri. (Ed. S. Güven ve M. A. Özerbaş), *Öğrenme ve öğretim stilleri içinde* (ss. 59-113), Ankara: Pegem Akademi.
- Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 37-47.
- Aydın, S. (2014). Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterliklerinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 221-230.
- Azizoğlu, N., & Çetin, G. (2009). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- Bahadır, F. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin başarı yönelimleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10(19), 62-73.
- Bahar, H. H., & Sülün, A. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyet öğrenme stili ilişkisi ve öğrenme stiline göre akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-386.

- Bilgin, İ., & Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38.
- Boydak, H. A. (2015). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Budakoğlu, I. İ., & Babadoğan, C. (2011). 1998-2008 yılları arasında sağlık alanında eğitim gören öğrencilerle yapılan öğrenme stil çalışmalarında kullanılan ölçekler. *Tıp Eğitim Dünyası*, 30(30), 17-28.
- Crano, W. D., & Brewer, M. B. (2002). *Principles and methods of social research*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *The Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1096–1127. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1096>
- Duman, B. (2010). Beyin temelli öğrenmenin farklı öğrenme stillerindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2053-2076.
- Dunn, R., & Dunn, K. (2002). *Research with the Dunn and Dunn model*. Jamaica, NY: St. John's University's Center for the Study of Learning and Teaching Styles.
- Dunn, R., Griggs, S. A., Olson, J., & Beasley, M. (1995). A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model learning-style performances. *The Journal of Educational Research*, 88(6), 353-363. <https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941181>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. (A. J. Elliot, & C. S. Dweck, Ed.). In handbook of competence and motivation (pp. 52-72). New York: Guilford.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>

- Eser, S. (2017). *Kişilik özelliklerinin mesleğe yönelik tutuma etkisinde öğrenme stilleri ve akademik motivasyonun aracılık rolü: lisans turizm rehberliği öğrencileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Fleming, N., & Baume, D. (2006). Learning styles again: VARKing up the right tree!. *Educational developments*, 7(4), 4-6.
- Güven, M., & Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 75-90.
- Kahyaoglu, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 67-82.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Karababa, A., Orali T., & Dilmaç, B. (2014). Ergenlerin başarı amaç yönelimlerini yordayan değişkenlerden biri olarak: insani değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 165-186.
- Karagöz, Y. (2019). SPSS ve AMOS uygulamaları bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karamustafaoğlu, O., Tutar, M., & Sontay, G. (2017). Investigation of science teachers' learning styles with various variables. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 255-280. <https://doi.org/10.18009/jcer.298669>
- Kılıç, E., & Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stilinin gezinme stratejisi ve başarıya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 129-146.
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 39(1), 42-58. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.12.002>
- Kish, L. (1978). On the future of survey sampling. *Survey Sampling and Measurement*, 13-21.
- Koç, C., & Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 485-508. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.027>
- Kolb, A. Y. (2005). The Kolb learning style inventory-version 3.1 2005 technical specifications. *Boston, MA: Hay Resource Direct*, 200(72), 166-171.

- Lee, M. G. (2001). Profiling students' adaptation styles in Web-based learning. *Computers & Education*, 36(2), 121-132. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(00\)00046-4](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(00)00046-4)
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational psychologist*, 37(2), 69-78. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_2
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory the past, present, and future. (K. R. Wentzel & A. Wigfield, Eds.). In *handbook of motivation at school* (pp. 77-104). New York: Routledge.
- Miller, D., Alway, M., & McKinley, D. (1987). Effects of learning styles and strategies on academic success. *Journal of College Student Personnel*, 28, 399-404.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Otrar, M., & Kuyucak, U. E. (2019, December). Sağlık bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencileri için öğrenme stilleri ölçeği (SB-ÖSÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. In *congress book series* (ss. 381).
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özgüngör, S. (2014). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı düzeyine göre kimlik statüleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 33-46.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Pintrich, P. R., Conley A. M. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.002>
- Russell, A. M. (2002). *The relation between high school students' goal-setting and their self-efficacy, goal orientation and achievement*. (Unpublished master of education thesis). University of Houston, Houston.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Motivation in education*. (3. Edition) New Jersey: Pearson Education.

- Searson, R., & Dunn, R. (2001). The learning-style teaching model. *Science and Children*, 38(5), 22-26.
- Sims, R. R., & Sims, S. J. (1995). *The importance of learning styles: Understanding the implications for learning, course design, and education (No. 64)*. ABC-CLIO: Greenwood Publishing Group.
- Slavin, R. E. (2009). *Eğitim psikolojisi*. G. Yüksel (Trans Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Torrance, E. P., & Rockenstein, Z. L. (1986). Styles of thinking and creativity. *Gifted International*, 4(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/15332276.1986.11672705>
- Tümekaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.
- Ünlü, M., & Karataş, S. (2016). Öğrenme stratejisi temelli çevrimiçi etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stratejisi tercihlerine ve bilişsel yüklenmelerine etkisi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(5), 51-61.
- Yavuzalp, N., & Gürol, M. (2017). E-öğrenme ortamında kullanılan öğrenme stillerinin web kullanım madenciliği ile analizi. *A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 987-1015.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: Teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2169-2226. <https://doi.org/10.26466/opus.603506>
- Yeşilyurt, E. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 999-1021.

Extended Summary

Introduction

Learning is the process of acquiring existing or self-created information on any subject and using this information in his life. Since these components will differ in each individual, the concept of learning styles has been created based on the fact that not everyone can learn every subject in the same way and at the same level. Many researches have been conducted on learning styles over the years and the content of the concept has been developed in the process. In this way, learning

styles have been accepted among the qualities that are considered in the education programs prepared in studies on education. Learning styles develop and change in line with the individual's different individual characteristics such as gender, age, education, culture and environment. Determining the learning style that develops within the framework of the characteristics of the individual enables the individual to determine what he/she can do in many areas such as his/her learning, success and career choice, and to be aware of his/her strengths and weaknesses. It is stated that learning styles have an important motivational power in the visual, tactile, auditory and kinetic areas of the individual and have the effect of taking responsibility for the existing situation at the end of the learning process.

The ultimate goal of the learning process is for the individual to learn successfully. In order to achieve this result, the individual must aim to be successful and make the necessary effort. Achievement orientations are basically related to motivation theory. Achievement orientation is defined as the individual's belief that they will be successful and focus on their goals in order to achieve their success goals or to maintain their existing success. Achievement orientations are classified in a dual structure as performance and learning goal orientation. In the binary classification, it is seen that the learning and performance achievement orientation come to the fore. Learning orientation is expressed as the individual's continuous effort to improve himself, trying to perceive and understand information, and being in constant development and change. Performance achievement orientation; it is defined as the desire of an individual to be perceived positively by others. The individual wants to prove his existence by his success in any activity or behavior that everyone can see. The achievement orientation is then in itself learning approach-avoidance; performance is examined in a quadruple structure expressed as 2X2 in the form of approach-avoidance orientation. In learning approach, the individual strives to learn continuously, while in learning avoidance, the individual is worried that he or she will learn insufficiently, incorrectly, or incompletely. While the individual strives to register his success in performance approach, he has the concern that his performance may be insufficient in performance avoidance, he will be humiliated in the presence of others and he will be considered incompetent.

The research problems determined in accordance with the purpose of the research and the hypotheses related to these problems are as follows:

Q1: Is there a correlation between learning styles variable and achievement goal orientation variable?

Q2: Does the variable of learning styles predict the variable of achievement goal orientations?

Q3: Does the variable of learning styles have an effect on the variable of achievement goal orientation?

Method

The survey model was adopted as the model of the research and the data were obtained by convenience sampling method. The study group consists of 339 students studying in the field of health at a state university located in the Central Anatolia region of Turkey. Research data were obtained by applying the "*Learning Styles Scale for Health Sciences Students*" and "*2x2 Achievement Orientations Scale*" in the second semester of the 2020-2021 academic year. In the analysis of the data obtained, descriptive statistics, Kolmogorov-Smirnov, Pearson correlation analysis, simple linear regression, CFA and SEM analysis techniques were used. In the random method, each unit in the research population is the probability of being selected, and the probability of choosing one unit is independent of the other units. Accuracy rate and margin of error can be calculated in the data obtained within the scope of the research.

Findings

According to the research findings; it was determined that there was a moderate positive correlation ($r=.529$) between all factors of the students' learning styles scale and their achievement orientations, and the correlation level of visual learning was higher than the other factors. It was determined that the learning styles of the students had a positive effect on their achievement orientation and predicted 29% of them. In the simple linear regression applied for each factor, it was concluded that among the factors of learning styles, the factor that predicted achievement orientation at the highest level was visual learning (28%). In the SEM analysis findings, it was concluded that all factors of the learning styles scale had a positive effect on achievement orientations.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The learning style that an individual has from the moment he is born has a decisive effect on his success or failure in learning in different fields. In the studies conducted, it has been determined that the instructional material prepared in accordance with the dominant learning style of the individual facilitates learning and helps him/her to achieve permanent learning. In this direction, it is important that there are activities for different learning styles in the curriculum prepared at all levels of education. In this study and in different studies examined, it was determined that the dominant learning style of the individuals was the visual learning style. It is very important that learning style predicts 29% of achievement orientations. In particular, it was determined that visual learning is an important predictor. In this context, although other learning styles are also included, much more importance should be given to visual learning and educators should include appropriate tools and equipment in their activities. More studies between the learning styles of students and different positive and negative factors will be the source of the curriculum.

ETİK BEYAN: "Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Başarı Yönelimleri Üzerindeki Etkisi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna yapılan başvuru sonucunda çalışmanın uygun olduğuna ilişkin olarak 07.06.2021 tarihinde Sayı: E-60263016-050.06.04-45640 ile olumlu karar alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.